

Husén, Torsten

Innovationsforschung und Bildungsreform

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 33-43. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Husén, Torsten: Innovationsforschung und Bildungsreform - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 33-43 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-232785 - DOI: 10.25656/01:23278

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-232785>

<https://doi.org/10.25656/01:23278>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. — 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) — Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCART) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform — am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSON	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit — ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Innovationsforschung und Bildungsreform

Abgesehen von den Wirtschaftswissenschaftlern, deren Dienste man schon früher in Anspruch genommen hatte, wurden die Sozialwissenschaftler in Schweden erst nach 1945 veranlasst, mit ihrem Wissen und ihrer Forschung zur Lösung von Problemen in den Bereichen der Sozialfürsorge, des Bildungswesens etc. beizutragen. Eine Darstellung der diesbezüglichen Entwicklung in Schweden wurde kürzlich vom Staatlichen Sozialforschungsrat Schwedens unter dem Titel „Zwanzig Jahre Sozialforschung“ („20års samhällsforskning“, Stockholm, Norstedts, 1969) veröffentlicht.

Bei meiner eigenen Disziplin, der Pädagogik, bahnte sich eine derartige Entwicklung erstmals an, als die Schulkommission des Jahres 1946 jene Auftragsforschung initiierte, die für die weitere Entwicklung der psychologisch-pädagogischen Forschung Schwedens eine wesentliche Rolle spielen sollte.

(Hier mag übrigens die Bemerkung gestattet sein, daß die Vergabe von Forschungsaufträgen einen charakteristischen Zug des schwedischen Komiteewesens darstellt und keineswegs erst jüngeren Datums ist).

Die Entwicklung in Schweden verlief in mancher Hinsicht parallel zu der in den USA, obwohl — vor allem in methodologischer Hinsicht — eine gewisse Phasenverschiebung vorlag. Obgleich den USA ein staatliches Komiteewesen in der Art des schwedischen fehlt, hat auch dort, vor allem auf bundesstaatlicher Ebene, das behördliche Interesse an der pädagogischen Forschung und Entwicklungsarbeit seit dem Ende der fünfziger Jahre beträchtlich zugenommen. 1958 wurden dem Bildungswesen im Rahmen eines Entwicklungsprogrammes mit dem bewußt irreführenden Titel „National Defense Education Act“ erstmalig bundesstaatliche Gelder zur Verfügung gestellt. Bei dieser Gelegenheit erhielt das U.S. Office of Education über sechs Millionen Dollar für ein sogenanntes „Cooperative Research Program“. Die Bewilligung dieser Forschungsgelder stellte eigentlich lediglich eine Nebenerscheinung jenes gewaltigen Einsatzes dar, durch den unter anderem eine Verbesserung und Erweiterung der naturwissenschaftlichen Ausbildung erreicht werden sollte. Ein weiterer wesentlicher Schritt zur Förderung des Schulwesens erfolgte 1964, als der Kongreß den „Elementary and Secondary Act“ verabschiedete und damit der pädagogischen Forschung und Entwicklungsarbeit über 100 Millionen Dollar bewilligte, und zwar vor allem für die Errichtung von „Research and Development Centres“ — deren Zahl zur Zeit über zehn beträgt — und die Schaffung sogenannter „Regional Laboratories“.

Diese unerhört rasche Entwicklung wurde u. a. von FRANCIS KEPPEL, dem United States Commissioner of Education der Kennedy-Ära, in dem Buch „The Necessary

* Aus dem Schwedischen von Helmut Ganter-Ullmann.

Revolution in American Education" (New York, 1966) geschildert. Ich selbst hatte Gelegenheit diese Entwicklung mit den Augen des Besuchers zu sehen und habe versucht, meine Eindrücke in dem Buch „Schule für die achziger Jahre“ („Skolan för 80-talet“, Stockholm, 1968) wiederzugeben.

Bereits vor dieser explosionsartigen Veränderung hatte die pädagogische Forschung der USA mit beträchtlichen Schwierigkeiten zu kämpfen — legte doch das seit jeher geringe Prestige der Teachers Colleges und der den Universitäten angegliederten Schools of Education der Rekrutierung befähigter Forscher mit verhaltenswissenschaftlicher Grundschulung beträchtliche Hindernisse in den Weg. Jene Lehrer, die sich der Forschung widmen wollten, durften nur ausnahmsweise mit einer Karriere als Forscher oder Universitätslehrer rechnen und mußten im allgemeinen mit dem Posten eines Schulleiters vorlieb nehmen, weshalb die amerikanischen Pädagogikstudenten, ebenso wie ihre schwedischen Kollegen der dreißiger Jahre, gerne witzelten, daß sie studierten, um „den Inspektor“ zu machen.

Das American Council of Education beauftragte PAUL LAZARSFELD und SAM SIEBER mit der Untersuchung der Bedingungen, unter welchen die pädagogische Forschung der USA um das Jahr 1960, das heißt noch vor dem Einsetzen der Expansion, ihr Dasein fristete.

LAZARSFELD und SIEBER konnten feststellen, daß die Rekrutierung von Forschern innerhalb des Faches sehr zu wünschen übrig ließ, weil es der Pädagogik nicht gelang, befähigte Leute mit genuinem Interesse für die Forschung von den übrigen verhaltenswissenschaftlichen Disziplinen, vor allem der Psychologie und Soziologie, an sich zu ziehen. Dies ließ sich bis zu einem gewissen Grad durch das niedrige Niveau der pädagogischen Forschung erklären. Die pädagogische Forschung wurde vielfach von einem einer School of Education angegliederten sogenannten Bureau of Research als Auftragsforschung betrieben und war nicht selten wissenschaftlich gesehen von ziemlich trivialer und routinemäßiger Art. Sie bestand nur allzu oft in einfachen Survey-Untersuchungen und statistischen Erhebungen, die weder eine besondere Schulung noch faszinierende theoretische Arbeit erforderten. Durch eine allzu einseitige Orientierung an praktischen Problemen und durch die Bemühung um Ad-hoc-Lösungen erhielt diese Forschung allmählich einen „unpraktischen“ Charakter insofern, als die Lösungsversuche eine geringere Variationsbreite aufwiesen, als dies bei einer größeren Weite des Gesichtsfeldes hätte der Fall sein müssen.

Ich will mich hier nicht weiter bei den von LAZARSFELD und SIEBER in ihrem Rapport „Organizing Educational Research“ (New York, 1964) gegebenen Empfehlungen aufhalten, sondern mich mit der Feststellung begnügen, daß die beiden Verfasser selbstverständlich eine verhaltenswissenschaftliche Schulung befürworteten und außerdem vorschlugen, geeignete Forschungsprojekte zu Zwecken der Ausbildung von pädagogischen Forschern heranzuziehen.

Die gesteigerte Inanspruchnahme der pädagogischen sowie der übrigen sozialwissenschaftlichen Forschung durch den Staat und das Wirtschaftsleben wirft eine Reihe von Fragen auf, zum Beispiel die, ob es günstig ist, daß sich die Universitäten in dem z. B. in den USA üblichen Ausmaß auf Vertragsprojekte einlassen. Gewisse

hervorragende Universitäten, wie die Stanford University und die University of Chicago, die hinsichtlich Forscherausbildung und Forschung an der Spitze liegen, finanzieren ihre Graduate Schools zur Zeit zu fünfzig oder mehr Prozent mit Projektgeldern. 1965 wurde zum Beispiel der Graduate School of Education der Stanford University ein Research and Development Center angegliedert, das jährlich über eine Million Dollar an bundesstaatlichen Mitteln erhält. Hierdurch wollte man – wenigstens auf dem Papier – mehreren Spitzenforschern die Möglichkeit zu einer Erweiterung ihrer Forschungstätigkeit bieten, indem das Forschungszentrum von der Universität nach einer bestimmten Prozentregel Zeit, vor allem Unterrichtszeit, „kaufen“ sollte. Außerdem konnte das Zentrum junge, vielversprechende Leute anstellen, um sie im Rahmen der vom Zentrum betriebenen Forschungsprojekte zu Forschern auszubilden. Aber mit der Bewilligung dieser Gelder verknüpfen sich bei den Geldgebern, das heißt dem Kongreß und den Steuerzahlern, gewisse Erwartungen, sodaß die Empfänger der Gelder sich dazu gedrängt fühlen, nützlich zu sein oder sich wenigstens den Anschein von Nützlichkeit zu geben, damit der Geldstrom nicht geringer wird oder schlimmstenfalls ganz versiegt. Dies um so mehr, als die Laufzeit der meisten Verträge auf fünf Jahre begrenzt ist, und der Weiterbestand der Zentren jeweils vom Ausgang der Verhandlungen abhängt, die kurz vor Ende der betreffenden Vertragsperiode stattfinden.

In einem im Herbst 1966 in der amerikanischen Zeitschrift „Phi Delta Kappa“ veröffentlichten Aufsatz hat sich LEE CRONBACH mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit die Universitäten sich in derartige Großforschung einlassen sollen. CRONBACHS Gedankengänge sind in aller Kürze wie folgt: Die Universitäten sollten in der Hauptsache völlig ungebundene und langfristige Forschung betreiben. Es sei nämlich sowohl der Forschung als auch der Forscherausbildung abträglich, wenn die Forschung in allzu weitem Umfang darauf abziele, sinnreiche und ansprechende Lösungen praktischer Probleme zu finden. Sobald große finanzielle Werte auf dem Spiel stünden, bestehe auch die Gefahr, daß der Forscher sich als Evangelist gebärde, und zwar einerseits in der löblichen Absicht, die Behörden von der Wichtigkeit der pädagogischen Forschung zu überzeugen, andererseits jedoch gegebenenfalls in der weniger löblichen Absicht, den Glauben an gewisse pädagogische Methoden zu verbreiten. Dies könne unzweifelhaft dazu führen, daß der Forscher sowohl gegenüber seiner eigenen als auch der Forschung anderer die für seine Tätigkeit unbedingt erforderliche reservierte und skeptische Haltung verliere.

Diese und ähnliche Fragen veranlassten die U.S. Academy of Education zur Einsetzung eines Komitees, das die Beziehungen zwischen Forschern und Politikern im Bildungsbereich näher studieren sollte. Der von LEE CRONBACH und PATRICK SUPPES unter dem Titel „Disciplined Inquiry for Education“ (New York, 1969) herausgegebene Bericht des Komitees liegt bereits seit einiger Zeit vor. In meiner Darstellung lehne ich mich zwar teilweise daran an, stütze mich aber in der Hauptsache auf einen Rapport mit dem Titel „Educational Research and Policy-Making“, den ich 1967 in London auf der von der „National Foundation for Educational Research in England and Wales“ anberaumten Jahrestagung der lokalen Schulbehörden Englands vorlegte.

Über die Beziehungen zwischen Behörden und „policy-makers“ auf der einen Seite und Forschern im Bereich der Sozialwissenschaften im allgemeinen und der Pädagogik im besonderen auf der anderen Seite wäre folgendes zu sagen:

1. Zwecks Gewährleistung guter Kommunikationen ist der technisch-terminologischen Seite der Probleme eine gewisse Aufmerksamkeit zu schenken. Ein Schulbeispiel hierfür erlebte ich anlässlich eines Vortrages in einem unserer schwedischen Ämter. Wenn ich mich recht erinnere, handelte es sich um den Bericht über eine Studie zur sogenannten Differenzierungsfrage, wobei sich der Vortragende in beträchtlichem Ausmaß des üblichen verhaltenswissenschaftlichen Jargons bediente und in etwas salopper Art über Design- und Analysenprobleme sprach. Nach dem Vortrag kam einer der Anwesenden zu mir und meinte: „Es ist natürlich richtig, daß man solche Untersuchungen macht, aber muß denn das alles so schrecklich wissenschaftlich sein?“ Ich glaube, daß derartigen Kommunikationsschwierigkeiten bei einigem pädagogischem Talent leicht abgeholfen werden kann.

2. Die Beziehungen zwischen Forscher und Politiker sind wechselseitig: der Forscher kann dem Politiker helfen, relevante Fragen zu stellen, und der Politiker kann dem Forscher helfen, Implikationen zu entdecken, die dieser andernfalls auf Grund seiner Neigung zu einer scharfen Abgrenzung der Fragestellungen nicht entdecken würde. Der Politiker neigt jedoch im allgemeinen dazu, seine Fragen entweder allzu weit oder allzu eng zu fassen. So wurde ich beispielsweise kurz nach meiner Disputation über Probleme der Adoleszenz von einem Elternverein zu einer Diskussion über Teenagers eingeladen, wo mich einer der Zuhörer fragte: „Was ist denn der Standpunkt der pädagogischen Wissenschaft dazu, wie lange ein vierzehnjähriges Mädchen abends aus sein darf?“ Es liegt mir gänzlich fern auch nur andeuten zu wollen, daß der Forscher eine Art höherer Weisheit besäße. Ich würde sogar sagen, daß jene Weisheit, die sich in einem ungetrübten Blick für die Dinge ausdrückt, eher beim Laien als beim Fachmann anzutreffen ist. Die Stärke des Forschers liegt, oder soll im allgemeinen in seiner Fähigkeit liegen, die Probleme so zu strukturieren, daß sie zum Gegenstand systematischer Studien gemacht werden können, und die für die Analyse erforderlichen Daten zu erarbeiten.

Mit anderen Worten: Der Forscher ist dank seinem technischen Können imstande, jene Fragen, die der Politiker zu beantworten oder lösen sucht, entsprechend aufzubereiten.

3. Ein weiteres kommunikatives Problem liegt in der sachgerechten Auswertung sowie der allgemein verständlichen Deutung der Ergebnisse. Der Politiker sieht sich vor akute Probleme gestellt; er will beispielsweise wissen, wie der Strafvollzug zu gestalten sei, oder, welches Beurteilungssystem sich am besten für den Schulgebrauch eigne. Er braucht Unterlagen für Beschlüsse, die er nicht gern auf die lange Bank schieben will, und ist kaum geneigt, sich in Geduld zu üben — kurz und gut, er zeigt wenig Verständnis gegenüber der dem Forscher eigentümlichen Neigung zur Arbeit auf lange Sicht. Ich erinnere mich eines Unterrichtsministers in einem Lande außerhalb Europas der einen Professor von der lokalen Universität zu sich kommen ließ, um ihn mit der Untersuchung der Frage zu beauftragen,

wann und wie der Einsatz des ersten Fremdsprachenunterrichts zu erfolgen habe. Der Professor skizzierte in groben Zügen ein dreijähriges Forschungsprogramm: erstes Schuljahr: explorative Studien, zweites Schuljahr: experimentelle Untersuchungen an einigen Schulen, und schließlich im dritten Schuljahr: Auswertung und Berichterstattung.

Das Gespräch fand kurz nach Beginn des Schuljahres statt, und der Minister gab zu verstehen, daß er eigentlich noch vor Ende des betreffenden Schuljahrs eine Antwort auf seine Fragen brauche, da er die Verordnungen für das kommende Schuljahr erlassen müsse. Daher sei es vielleicht angebracht, einen Kompromiß hinsichtlich der Zeitspanne zu schließen und die Angelegenheit beträchtlich zu beschleunigen!

Ein weitaus häufigeres Problem stellt jedoch die Eingliederung der vom Forscher erzielten Ergebnisse in die Gesamtheit jener Unterlagen dar, die den Beschlüssen der Politiker zugrundegelegt werden. Hierzu ein Beispiel aus meinem eigenen Tätigkeitsbereich. Mein Institut führte im Auftrag der 1957 gebildeten Schwedischen Schulkommission unter anderem Untersuchungen zur sogenannten Differenzierungsfrage durch. Die Arbeit erfolgte unter beträchtlichem Zeitdruck, da es darum ging, die betreffenden Fragen schnellstens zu klären, beziehungsweise die Grundlagen für eine Revision der Lehrpläne zu erarbeiten. Im Verlaufe der Untersuchungen wurden der Schulkommission mehrere Zwischenberichte vorgelegt, besonders als die ersten Ergebnisse vom ersten laufend beobachteten Schuljahrgang vorlagen. Die Mitglieder der Kommission erhielten jeweils sowohl technische Rapporte als auch einfacher gehaltene Zusammenfassungen. Darüber hinaus wurde der Kommission aber auch jeweils mündlich Bericht erstattet, wobei es möglich und nötig war, das Material zu konkretisieren. Anlässlich dieser Referate kam es zu lebhaften Diskussionen, die insofern wertvoll waren, als sie den Mitgliedern der Kommission Gelegenheit zur Darstellung von Gesichtspunkten gaben, die von den Forschern zu wenig oder gar nicht beachtet worden waren. Dies ermöglichte eine wesentliche Verbesserung der Schlußberichte und ließ die Tätigkeit der Forscher zu einem *integrierenden Bestandteil* jenes Prozesses werden, der den Beschlüssen der Kommission vorausging.

Bei all dem ist es jedoch wichtig, daß der Forscher seine Rolle richtig einschätzt. Es ist keineswegs, wie ich schon angedeutet habe, die Aufgabe des Forschers, als Vermittler einer Art höheren Weisheit aufzutreten, ebensowenig hat er den Politiker über den „wirklichen“ Gang der Dinge aufzuklären. Wer das täte, hätte seine Rolle im demokratischen Beschlußprozeß völlig mißverstanden. Allerdings war dies keineswegs schon immer so selbstverständlich wie heute. Noch zu Beginn der fünfziger Jahre, als die Versuche in Schweden mit der neunjährigen Gesamtschule begannen, vertraten mehrere pädagogische Forscher bei uns die Auffassung, daß ihnen die Rolle von Platons philosophischen Königen zukomme, und daß es ihre Aufgabe sei, den wirklichen Gang der Dinge aufzuzeigen. Die Beschlüsse und Handlungen der Politiker würden sich dann ganz von selbst ergeben – eine Auffassung, die manchmal auch heute noch von diesem oder jenem standhaften Zinnsoldaten verfochten wird.

Es ist eigentlich müßig zu sagen, daß die Beschlüsse und Aktionen im politischen Bereich letztlich von Wertungen und Prioritäten bestimmt werden, die der Forscher weder bestätigen noch verwerfen kann. Auch hierfür möge ein authentischer Fall als Illustration dienen: Anläßlich der schwedischen Schulreform befaßte man sich eingehend mit der Frage der Differenzierung, das heißt, man wollte eine Antwort auf die Frage finden, ob und inwieweit man sich bei der Umgestaltung der Schulstruktur an einem undifferenzierten, komprehensiven oder einem selektiven System orientieren sollte. Im Lichte der durch zahlreiche Survey-Untersuchungen gewonnenen Erkenntnis unterliegt es nunmehr auch nicht einmal dem geringsten Zweifel, daß eine dualistische oder selektive Struktur der Mittel- oder Oberstufe eine Stratifikation nach Sozialklassen impliziert, da zwischen sämtlichen selektiven Maßnahmen auf diesen Stufen und der sozialen Herkunft der Schüler stets eine beträchtliche Korrelation besteht. Hieraus folgt, daß jemand, der auf Grund seiner Ideologie eine Demokratisierung der Schule in dem Sinne befürwortet, daß die Schule allen — ganz ohne Rücksicht auf ihre soziale Herkunft — gleiche Chancen bieten müsse, die komprehensive der selektiven Schulstruktur vorziehen wird.

Wenn es also, wie im genannten Fall, um die Wahl zwischen zwei Systemen geht, kann der Forscher keineswegs, gleichsam völlig abstrakt und in einem sozialen Vakuum schwebend, behaupten, daß das eine oder andere der beiden Systeme das beste sei. Es ist nämlich völlig klar, daß das Gesamtschulmodell im Rahmen jener Ideologie, die das komprehensiv Modell bedingt, überlegen sein muß, während das selektive mit den Wertungen übereinstimmt, die das selektive Modell bedingen.

Dies könnte nun zur Annahme verleiten, daß der Forscher bei einer solchen Lage der Dinge kaum einen Einfluß auf die Beschlüsse haben könne. Eine derartige Annahme wäre aber aus mehreren Gründen voreilig, wie ich im folgenden zeigen werde, wo ich streng genommen an meine Ausführungen zum Kommunikationsproblem anknüpfe. Als Beispiel möge wiederum die Differenzierungsfrage dienen.

1. Der Forscher kann zur theoretischen Penetrierung des Problems beitragen. Er kann die verschiedenen Seiten desselben klar herausarbeiten, er kann die logischen Implikationen analysieren und die empirischen Hauptdimensionen aufzeigen. Er kann dafür sorgen, daß auch jene Seiten berücksichtigt werden, die der Politiker möglicherweise kaum beachtet hätte. Während der fünfziger Jahre studierte man in Schweden anläßlich der versuchsweisen Einführung der neunjährigen Gesamtschule wiederholt die Leistungen und die Einstellung der Schüler im alten und neuen Schulsystem, unter anderem deshalb, weil der Reichstag in seinem im Zeichen eines vagen Kompromisses formulierten Beschluß über die versuchsweise Einführung der Gesamtschule gefordert hatte, daß die neue Schule „unablässig“ mit der alten „verglichen“ werden solle. Kaum jemand, und genannterweise kein einziger der pädagogischen Forscher, machte darauf aufmerksam, daß dieser Vergleich nur geringen oder sogar gar keinen Wert hatte. Die beiden Systeme hatten ja mehr oder weniger explizit verschiedene Ziele und hätten daher nach verschiedenen Kriterien beurteilt werden müssen. Hierzu auch noch Folgendes.

Beim Vergleich des selektiven mit dem comprehensiven System waren sich die wenigsten, und am allerwenigsten diejenigen, die in die politische Debatte der Frage verwickelt waren, des Zusammenhanges zwischen Selektivität und sozialer Herkunft bewußt. Ebenso wenig war man sich darüber im klaren, daß bei einem Vergleich der beiden Systeme auch der jeweils zu entrichtende Preis für die Qualität des Endprodukts in Betracht gezogen werden mußte. Die Auswertung der Gesamtschulversuche erfolgte lediglich durch einen Vergleich der durchschnittlichen Schülerleistungen am Ende eines Schuljahres oder einer Schulstufe, wobei man zur Erzielung einer vermeintlichen gerechten Vergleichbarkeit auch die soziale Herkunft der Schüler berücksichtigte. Man vergaß jedoch völlig, daß das eine System sämtliche Schüler erfaßte und dort Sitzenbleiben kaum vorkam, während das andere System bereits von Anfang an nur eine Schülerelite umfaßte, die im weiteren Schulverlauf durch Nichtversetzung und Ausschluß aus der Schule noch weiter gesiebt wurde. In Anbetracht dessen war ein Vergleich des Endergebnisses der beiden Schultypen nicht besonders sinnvoll, da der in der Gestalt versäumter Möglichkeiten und Nichtversetzung zu bezahlende Preis in den Berechnungen nicht enthalten war.

Dies trifft natürlich auch auf jene vergleichenden Untersuchungen des französischen Pflichtschulsystems mit der der übrigen OECD-Länder zu, die ich 1969–70 im Auftrag der OECD durchführe. Auch hier wäre es völlig sinnlos, zum Zwecke der Auswertung die Schülerleistungen eines französischen Schuljahrgangs beispielsweise mit denen des gleichen schwedischen Schuljahrgangs zu vergleichen. Denn in Frankreich bleiben bereits in der ersten Klasse in *école primaire* über 30% der Schüler sitzen, und von denjenigen, die das Ende der fünften Klasse erreichen, sind insgesamt über 70% ein- oder zweimal sitzengeblieben. Dies muß unzweifelhaft ins Gewicht fallen, wenn man untersuchen will, wieweit ein System die Schüler führen kann. Statt sich am Endergebnis blind zu starren hat man sich zu fragen: Wie weit kommen wie viele im betreffenden System?

2. Der Forscher kann auch dazu beitragen, die erforderlichen Unterlagen in Gestalt konkreter Fakten zutage zu fördern und methodische Wege zur Erreichung dieser Fakten anzuweisen. Will man beispielsweise etwas über die Häufigkeit gewisser Retardationserscheinungen innerhalb einer gewissen Schulstufe eines gewissen Landes in Erfahrung bringen, so kann der Forscher geeignete Auswahl- und Testverfahren angeben. Er kann auch Methoden vorschlagen, mit deren Hilfe sich die Einstellung der betreffenden Lehrer zu einer Reform des Unterrichts untersuchen läßt.

3. Und schließlich kann der Forscher, wie bereits erwähnt, einen Beitrag zur Klärung der Fragen leisten, indem er dem Politiker bei der Deutung der Forschungsergebnisse hilft. Im allgemeinen neigen nämlich die Abnehmer der Forschung, seien es nun Politiker oder andere, zu einer Überinterpretation der Daten, ebenso wie sie nicht selten dazu neigen, ihren Fragestellungen eine allzu weite Fassung zu verleihen. Wer sich nämlich in einer konkreten Situation für eine gewisse Handlungsstrategie entscheiden will, muß ein wesentlich umfassenderes und weiterverzweigtes System von Faktoren berücksichtigen als der Forscher, dem

aus methodischen Gründen beträchtliche Restriktionen in bezug auf die Weite der Fragestellungen sowie die Deutung der Ergebnisse auferlegt sind.

Abschließend möchte ich noch eine weitere Frage von Bedeutung für das Verhältnis zwischen Forscher und Schulpolitiker behandeln, und zwar den institutionellen Rahmen der Forschung, eine Frage, die heutzutage nicht nur im Bereich der Bildungsforschung sondern im gesamten Bereich der praxisbezogenen Sozialforschung an Aktualität gewonnen hat.

In zahlreichen Ländern bemüht man sich jetzt um den Übergang von einem elitären Bildungssystem zu einem Massenbildungssystem auf hoher Stufe. Die Bildungsexplosion zeitigte beziehungsweise zeitigt beträchtliche Rückwirkungen auf die Lehrpläne und die pädagogische Revolution beginnt sich bereits auf die Unterrichtsmethoden auszuwirken. In dieser Lage sieht sich der Bildungsforscher in gesteigertem Maße der Forderung gegenüber, Handlungsalternativen aufzuzeigen oder wenigstens Unterlagen für diesbezügliche Beschlüsse zu liefern. Er wird somit aus seinem akademischen Elfenbeinturm herausgelockt, um mitunter unvermutet ins politische Kampfgetümmel zu geraten oder sich — bei zunehmendem Umfang der für seine Tätigkeit erforderlichen Mittel — in eine administrative Maschinerie verstrickt zu sehen oder gar auf dem Marktplatz zu landen.

Ich habe bereits festgestellt, daß es nicht die Aufgabe des pädagogischen Forschers ist, dem Politiker gegenüber als Vermittler einer höheren Weisheit aufzutreten. Ebenso wenig darf man sich einbilden, daß Bildungsreformen und pädagogische Innovationen gänzlich oder hauptsächlich das Ergebnis von Forschung und gelehrtem Studium seien. Wer dies glaubt, unterschätzt völlig die Wirksamkeit der sozialen Kräfte im allgemeinen und die Rolle einer akkumulierten Lehrerfahrung insbesondere. Dies tut der Rolle der pädagogischen Forschung jedoch keinen Abbruch, trägt diese doch wesentlich dazu bei, grundsätzlichen und langfristigen Bildungsreformen eine rationale Untermauerung zu geben.

Seit jeher pflegt man zwischen sogenannter „reiner“ und „angewandter“ Forschung zu unterscheiden. Irgendjemand hat diese „reine“ oder Grundlagenforschung als jene Forschung definiert, deren Ergebnisse vor allem für die Fachkollegen von Interesse seien, während die „angewandte“ Forschung auf die Bedürfnisse der Auftraggeber sowie der Allgemeinheit abgestellt sei. Als Unterscheidungskriterium dient somit das jeweilige Publikum oder — mit anderen Worten — der jeweilige Abnehmer. Meiner Meinung nach wäre es vom Standpunkt des Forschers aus zweckdienlicher, als Unterscheidungskriterium die jeweiligen Bedingungen heranzuziehen, unter denen die Forschung betrieben wird. Deshalb würde ich lieber eine Distinktion vorziehen, die — wie ich glaube — seinerzeit von LEE CRONBACH lanciert wurde, nämlich die zwischen „decision oriented“ und „conclusion oriented“ Forschung, auf deutsch etwa „handlungsbezogene“ beziehungsweise „schlußsatzbezogene“ oder „-orientierte“ Forschung.

Die „handlungsbezogene“ Forschung besteht in Auftragsforschung zwecks Erhalts spezifischer Information, zum Beispiel über Lehrmittel, Unterrichtsmethoden oder Differenzierungsmethoden, und wird vom Abnehmer angeregt. Die

„schlußsatzorientierte“ Forschung hingegen wird im allgemeinen vom Forscher selbst initiiert. Für den Bildungspolitiker stellen die Forschungsergebnisse ein Mittel zum Zweck dar. Sie sind richtungsweisend für seine Beschlüsse und Handlungen, während sie für den Forscher selbst nicht selten den Anlaß zu einer Neuformulierung des betreffenden Problems und zur Eingliederung desselben in einen neuen theoretischen Zusammenhang.

Selbstverständlich kann auch „schlußsatzorientierte“ Forschung als Auftragsforschung erfolgen, vorausgesetzt, daß keine Termine gesetzt und keine spezifischen Antworten und Lösungen gefordert werden. „Schlußsatzorientierte“ Forschung auf Bestellung käme etwa dem Schreiben einer Symphonie auf Bestellung gleich.

Die „schlußsatzorientierte“ Forschung ist im allgemeinen nur für die betreffende Disziplin als „reine“ Disziplin direkt relevant, während die „handlungsorientierte“ Forschung in der Regel nur für ein bestimmtes Problem in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Zeitpunkt relevant ist und daher eher ephemeren Charakter besitzt. „Schlußsatzorientierte“ Forschung zielt im allgemeinen nicht auf endgültige oder anwendbare Ergebnisse ab, ihre Bedeutung liegt in den überraschend anfallenden Ergebnissen und neuen Ideen, durch welche das geistige Grundkapital der betreffenden Disziplin bereichert wird.

Dies ist keineswegs ein Versuch meinerseits, die beiden Forschungstypen scharf voneinander abzugrenzen oder sie gar gegeneinander auszuspielen. Ein Beispiel: Während des Krieges landete ich zufälligerweise als Psychologe bei der schwedischen Wehrmacht, wo ich den Auftrag erhielt, ein System psychologischer Eignungstests zu entwickeln, eine Aufgabe, die im Bereich der angewandten Wissenschaft lag. Einige der etablierten Forscher ließen es auch nicht an Kritik fehlen, als wir uns unverzüglich an die Arbeit machten, meinte doch ein Psychologieprofessor sogar, daß einem derartigen Unterfangen mindestens fünf Jahre intensiver Forschung vorausgehen müßten. Nichtsdestoweniger entsproß diesem Versuch im angewandten Bereich eine umfassende „schlußsatzorientierte“ Forschung, weil die Beschäftigung mit sogenannten praktischen Fragen ganz einfach neue Seiten im theoretischen Bereich erschloß und uns Gelegenheit zu einer Überprüfung der Theorie an Hand des von uns gesammelten empirischen Materials gab. So konnten beispielsweise die von uns erhobenen Daten als Grundlage bei der Erforschung der Begabungsreserve dienen und den Ausgangspunkt einer originellen Weiterentwicklung der diesbezüglichen Forschungstheorie durch GÖSTA EKMAN und andere bilden. Mit anderen Worten: Bei hinreichendem Spielraum in bezug auf Zeit, Geld und wissenschaftliche Phantasie kann die „handlungsorientierte“ Forschung durchaus einen guten Nährboden für die „schlußsatzorientierte“ Forschung darstellen.

Bei dem Versuch, den geeigneten institutionellen Rahmen der Bildungsforschung zu umreißen, ist in Betracht zu ziehen, daß es sich bei dieser Forschung den Zielen nach um drei verschiedene Typen handelt. Der institutionelle Rahmen muß je nach Forschungstyp verschieden sein.

1. Die „schlußsatzorientierte“ Forschung liegt am besten bei den Universitäten oder anderen selbständigen Forschungsinstituten, die eine gute Forscherausbildung

gewährleisten können, liegt doch gerade darin die genuine und einzigartige Aufgabe eben dieser Institutionen. Den betreffenden Forschern müssen jedoch hinreichende Mittel sowie genug Zeit zur Entwicklung von Methoden und begrifflichen Modellen gewährt werden, ohne die die weitere Forschung, nicht zuletzt auch im „handlungsorientierten“ Bereich, nicht produktiv sein kann. Um ein Beispiel aus der Pädagogik zu nennen: Die Entwicklung von Unterrichtssystemen oder Lehrmittelpakete und die Beschäftigung mit Lehrmethoden kann kaum als die hauptsächliche Aufgabe der genannten Institutionen angesehen werden. Vielmehr sollten sie sich einer eher „verantwortungsfreien“ Forschung widmen, ohne Rücksicht auf Termine oder eine unmittelbare Verwendbarkeit der Ergebnisse.

2. Größere Projekte, die eine grundlegende Änderung beispielsweise der Unterrichtspraxis bezwecken, werden, wie bereits betont, am besten außerhalb der reinen Forschungsinstitute betrieben; gegebenenfalls könnte jedoch eine gewisse Zusammenarbeit mit diesen in Frage kommen, zum Beispiel durch die Heranziehung von Fachleuten auf dem Gebiet der Methodik. Hierbei denke ich vor allem an die Entwicklung von Lehrmittelsystemen, die unbedingt die Zusammenarbeit von Unterrichtsmethodikern, -technologen etc. erfordert. In Schweden pflegen derartige Projekte den pädagogischen Instituten der Lehrerhochschulen anvertraut zu werden, deren Personal heutzutage zu einem großen Teil im Rahmen irgendwelcher Projekte angestellt ist. Dies hat unzweifelhaft gewisse Vorteile insofern, als hierdurch zusätzliche Möglichkeiten zur Ausbildung von Forschern geschaffen werden und auch die „schlußsatzorientierte“ Forschung um wertvolle methodische Erkenntnisse bereichert wird. Aber auch die Nachteile sind ziemlich offenbar, wird doch ein beträchtlicher Teil des ökonomischen und administrativen Apparates durch reine Entwicklungsarbeit gebunden, die entweder wenig oder gar nichts mit „schlußsatzorientierter“ Forschung zu tun hat. Deshalb kann man sich fragen, ob es nicht am günstigsten wäre, eine zentrale Institution zu schaffen, die sich solcher Entwicklungsprojekte annehmen könnte.

Mit Rücksicht darauf, daß die Forschungsergebnisse am besten von Institutionen ausgewertet werden, die den geldgebenden Behörden gegenüber selbständig sind, mag es von Vorteil sein, mit der Durchführung solcher Projekte beispielsweise die Lehrerhochschulen zu betrauen, was jedoch völlig illusorisch wird, sobald diese finanziell mehr und mehr von den zentralen Behörden abhängig werden.

3. Ein beträchtlicher Teil des sogenannten Social bookkeeping — der Ausdruck stammt von LAZARSELD und SIEBER — ist auch für die laufende Planungsarbeit des Unterrichtsministeriums sowie anderer für das Schulwesen zuständigen Ämter vonnöten. Aber außer den rein quantitativen Daten über Schüler, Lehrer, Schulen etc., wie sie vom Statistischen Zentralamt erhoben werden, sind für die Planung auch qualitative Informationen erforderlich, weshalb mittels fortlaufender Survey-Untersuchungen eine ständige Qualitätskontrolle des Bildungswesens zu erfolgen hat. Hierzu bedarf es jedoch derartiger finanzieller und administrativer Mittel, daß mit der Durchführung dieser Untersuchungen am besten die betreffenden Stellen selbst betraut werden.

Mit diesen Ausführungen hoffe ich gezeigt zu haben, daß der Forscher, wenn er seine Aufgabe in der Gesellschaft gut erfüllen will, in seinen Beziehungen zur Gesellschaft im allgemeinen und dem Politiker im besonderen ein gewisses Gleichgewicht bewahren muß. Ob er die ihm zukommende Rolle spielen kann, hängt letztenendes nicht so sehr davon ab, ob er seinen Elfenbeinturm verläßt und sich gesellschaftsnahe gibt, sondern vielmehr davon, ob es ihm gelingt, seine wissenschaftliche Integrität zu wahren. Denn auf die Dauer hat die Gesellschaft von seiner Tätigkeit unzweifelhaft größeren Nutzen, wenn er, um mit CRONBACH zu sprechen, „values the process of inquiry as much as he values its fruits“, indem er neue Perspektiven eröffnet und die Unfruchtbarkeit der alten aufzeigt.